

Entrevista a José Gimeno Sacristán

5 DE MARZO DE 2013, FACULTAD DE
EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO,
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

La siguiente entrevista al destacado educador José Gimeno Sacristán fue efectuada el martes, 5 de marzo de 2013, en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con motivo del XII Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. La Dra. Annette López de Méndez, Directora del Centro de Investigaciones Educativas, y el Dr. Roamé Torres González, Director del Departamento de Fundamentos de la Educación, ambos de dicha facultad, fueron los entrevistadores. La estudiante graduada Sarai Deprat Rojas, asistente de investigación en el CIE, tuvo a su cargo la transcripción de la entrevista.

Dra. Annette López de Méndez (AL): Buenos días. Estamos con el Prof. [José] Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia, invitado a los actos del XII Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Vamos a hacer una breve entrevista. Tenemos aquí también al Dr. Roamé Torres, que está a cargo de algunas de las preguntas de la entrevista, y también la profesora a cargo de la entrevista, la Dra. Annette López de Méndez.

Dr. Roamé Torres (RT): El tema general del Congreso es “Las Competencias del Siglo XXI”, y sabemos que usted ha sido uno de los principales críticos de esa concepción de una educación basada en las competencias. Quisiéramos saber su posición con relación a ello [ya que] ese va a ser el tema principal de su conferencia magistral el jueves por la noche. ¿Podría resumir un poco su posición con relación a ello?

Dr. José Gimeno Sacristán (GS): Bueno, yo no es que esté en contra de ello porque qué más quisiera yo que todo el mundo fuera competente. Lo que ocurre es que, al hablar de competencias, [esto] es un lenguaje muy polivalente, muy polisémico, y entonces, ¿qué está diciendo cada cual cuando habla de competencias? Porque podemos estar tratando de intercambiar puntos de vista cuando tenemos los referentes distintos, y, por lo tanto, el diálogo fracasaría. Y hay un problema que forma parte de mi carácter intelectual y personal: y es que cuando algo sale tan lanzado, como una moda, sospecho de ello. Tengo el principio de la prevención epistemológica de que no hay nada nuevo en el mundo que pueda ser abordado de una forma revolucionaria, solucionando todos los problemas cuando a nadie se la había ocurrido anteriormente. Entonces, me parece que es una corriente que triunfa por varias razones. Primero, porque los valores sociales, económicos, políticos, están muy cargados de pragmatismo, de eficientismo y de economicismo, y este es un planteamiento que le viene bien a esa ideología. Por otra parte, los gobiernos de los distintos países donde se aplica esto están tratando de dulcificar los controles cada vez más fuertes que están introduciendo los sistemas educativos, y esta es una forma de tecnificarlo, y al tecnificarlo, parece que no sea ningún tema ideológico ni ningún tema polémico discutible en definitiva. Y después, en el tercer punto —que no quiere ser ofensivo con nadie—, pero esto tiene una actualidad y un triunfo porque el cuerpo profesional de los pedagogos, sicólogos, psicopedagogos, o como queramos llamarle, es un colectivo débil intelectual e institucionalmente. Quiero decir que no es un cuerpo con una autonomía profesional que imponga por sí mismo, independientemente de los poderes establecidos. Los maestros y maestras han estado siempre controlados por los poderes de la iglesia, de los gobiernos; desarrollan una función política, que no es neutral a los gobiernos y las fuerzas ideológicas; representan modelos de vida que son de desigual valor para las personas y, por lo tanto, aquí hay una lucha ideológica implícita en un tema como el de las competencias. Y a mí me causó impresión el tema; lo conocía desde

hacía mucho tiempo porque, como diré pasado mañana, no hay nada nuevo porque esto tiene su historia. Y habíamos hablado de competencias, estilos, destrezas durante mucho tiempo. Pero, ¿por qué cobra ahora tanta actualidad? Pues porque los organismos internacionales están metiendo su táctica, su ideología y su forma de operar y su forma de calibrar la rentabilidad por procedimientos de este tipo. Esta la OECD, el propio Estados Unidos por sí mismo, y en Europa, la Unión Europea, que están introduciendo estos lenguajes que han alterado las formas de percibir los problemas educativos que teníamos. No hay ninguna lengua, no hay ningún término que sea neutral, no hay ningún concepto que sea neutral, y elegimos unos u otros. Y ahora se ha elegido los términos del discurso dominante, [que] son eficiencia, respuesta, comprobación de resultados, eficacia, control, outputs. Hay una serie de jerga que...

RT: En inglés, accountability, uno que se menciona mucho.

GS: ...accountability, o rendimiento de cuentas. Antes le llamaban responsabilidad y dar cuentas de, y ahora le llamamos accountability y nos quedamos como muy satisfechos por haber manejado un concepto absolutamente nuevo. Y creo que el tema merece la pena analizarlo en múltiples vertientes. La vertiente [que] yo tengo, [o] el planteamiento que haré en la conferencia, es que es un procedimiento que se debe analizar desde los supuestos epistémicos que hay detrás de él. Hay que analizarlo desde el punto de vista de para qué sirve a la educación, qué tiene de nuevo y por qué es útil o no para la educación, y tercero si es factible o no es factible prácticamente. Porque esto es un sistema que apela a otra forma de comportarse los profesores, y eso significa un intento de cambiarles la profesionalidad, lo cual nadie lo ha logrado en siglos porque la profesionalidad docente es una cultura que va evolucionando lentamente y no hay conversiones por caída del caballo. Yo de la noche a la mañana no salgo haciendo un trabajo distinto: pienso lo mismo, voy traduciendo, recomponiendo mis puntos de vista, pero no altero mi comportamiento. Y las competencias es un planteamiento que es muy novedoso —entre comillas— para

los profesores que no trabajan así, no han trabajado y, yo creo que nunca trabajarán [así]. Pero mientras se comprueba el fracaso en términos de no triunfar ese discurso habremos perdido mucho tiempo y energías. Ahora, dicho esto, también tendría que precisar que las competencias tienen una filosofía detrás, que es positiva en un sentido: en el de que tratan de fijar su atención en una forma de entender el aprendizaje contrapuesto al aprendizaje memorístico, al aprendizaje mecánico, al aprendizaje de contenido sin sentido, y en ese sentido, pues, van a decir que las competencias quieren buscar la eficacia del aprendizaje, lo cual es un digno objetivo. Pero, ¿qué es eficacia del aprendizaje? Si la competencia es demostrar lo que vale uno por números, tests y pruebas objetivas, pues no me interesa. Si comprobar el aprendizaje es ver en qué medida modifica la capacidad crítica del sujeto, la forma de entender el mundo, pues eso le llamábamos antes aprender significativamente, aprender con sentido, razonar, elaborar argumentos, saber explicarse. Y esas son las competencias que siguen siendo válidas. Ahora les llamamos competencias antes les llamábamos objetivos, finalidades, da igual. Ahora la competencia pone el énfasis en esto: que ha de servir para algo.

- AL: En específico, en las competencias del siglo XXI, el énfasis viene precisamente en el uso de la tecnología, en la globalización, en tener destrezas de comunicación para poder no solamente comunicarnos en nuestra comunidad, sino comunicarnos a nivel mundial. Y eso tiene... me gustaría que abordara las dos cosas: la parte buena y la parte que es un reto o que presenta, para nosotros, una problemática. A mí personalmente, pues, me preocupa mucho cómo fomentamos en nuestros estudiantes la creatividad, pero por el otro lado dónde está la ética, etc. Así que, quizás podría abordar algo sobre su pensar.
- GS: En primer lugar, no quiero deshacer tu argumento; todo lo contrario. A mí el siglo XXI no me importa; ya estamos en él. Educar para el siglo XXI o XXI y medio o XXII no me interesa porque ese futuro depende del presente. Y lo que interesa es ver qué estamos haciendo en el presente porque, según lo que

hagamos en el presente, será el futuro de una forma u otra. A mí, cuando me dicen las competencias para el siglo XXI... Usted dígame las competencias para el mundo de hoy porque el futuro es mañana, y mañana depende de lo que hayamos hecho hoy. El futuro es muy interesante suelo decir yo, como dice Woody Allen: el futuro es muy importante porque es donde voy a vivir el resto de mi vida. Estos lenguajes de la pedagogía del siglo XXI, la pedagogía del milenio tercero, no forma parte de mi estructura mental porque a mí no me preocupa el siglo XXI. Me preocupa lo que estamos haciendo en estos años. Y en estos años es cuando se está prefigurando el futuro. Y el futuro será en función de lo que hagamos hoy porque no será nada nuevo, hay una continuidad más o menos suave o abrupta a veces. La humanidad no cambia su forma de pensar súbitamente, repentinamente, como dije antes. Es que en el fondo somos de la cultura cristiana más que de la cultura científico-protestante. Creemos más en las conversiones por iluminación de una nueva fe, que en el evolucionismo, que dice que las cosas van cambiando no siempre para adelante, a veces para atrás, pero el progreso es una carrera no predecible. Dicho eso, las competencias del siglo XXI, pues, son los principios normales de la educación; que ahora le decimos globalización a lo que antes llamábamos historia universal o universalismo, contexto económico mundial. La globalización es muy importante porque ha traído consecuencias muy notables, unas para bien y otras para mal. La globalización ha sido muy buena para los globalizadores, pero para los globalizados no. Entonces, hablarme a mí de la globalización como una cuestión del siglo 21... [digo, veamos] lo que la globalización significa para América Latina según estés en el norte o en el sur, o para los restos de los estados según estén en el este o el oeste. Es decir, los retos de la educación a mí me parece que deben sustentarse en función de un discurso universal que ha sido siempre válido. Y aquí tiendo a simplificar, pero creo que tengo razón, al menos yo lo pienso. El que quiera mejorar la educación, el que quiera partido político o gobierno, estructura internacional lo tiene muy claro si quieren. Mejorar la

educación es mejorar el acceso a la educación para lograr la universalidad del derecho a la educación. Y eso en el mundo queda mucho por hacer: universalizar la educación. Una vez universalizada, hay mucho por hacer en la regla efectiva, porque se puede tener la escolarización teórica en América Latina, en muchos casos, donde tienen una escolarización teóricamente obligatoria hasta los 16 años, pero después tienen una media de escolarización real de cinco a seis años, como mucho. Es decir, ahí hay un terreno para el siglo XXI, para el XXII y para el XXIII porque no seremos capaces de hacerlo en este siglo solo. El que quiera mejorar el sistema educativo puede mejorar su universalización, que es la mejor forma de globalización: que todos tengan la misma doctrina. Intentaron las religiones, que todos tengan la misma educación. Lo intentamos las religiones de tipo laico después de la revolución francesa, sobre todo, de la independencia norteamericana. Mejorar el acceso para mejorar la calidad, tenemos muchas formas, y hay muchos déficits que se pueden notar. El derecho a la educación no es efectivo en función de condicionamientos familiares. Los niños que van y no van a la escuela tienen sus connotaciones sociales y económicas. Ahí el que quiera mejorar tiene todo el campo. La educación es desigual en sociedades desiguales. Si usted quiere hacer el derecho universal más equitativo, iguale. ¿Iguale cómo? Dándoles más a los que menos tienen. Es decir, que hay formas muy sencillas de estructurar un programa del siglo XXI; lo podemos hacer nosotros aquí. Después, ¿en qué consiste mejorar técnicamente o pedagógicamente?, como le he oído al presidente del Banco Mundial, que viene por aquí por... no sé a qué país se refería en la televisión que he visto. Pues, está muy claro cómo se puede mejorar la enseñanza: mejorando sus contenidos, mejorando la formación de sus maestros y maestras, mejorando las condiciones objetivas de organización y de medios, y haciendo una pedagogía más atractiva que abominable. La pedagogía puede hacer mucho más amistosa las relaciones que hay mucho por progresar. Es decir, de la naturaleza que veo en el sistema educativo,

deduzco las metas que puedo establecer. ¿Qué me dice...? Recuérdame una competencia del siglo 21.

AL: El uso de la tecnología, el énfasis en la comunicación, el dominio de varios idiomas, el de poder leer las imágenes y poder problematizar la imagen visual.

GS: Sí, sí, ya tengo referentes. Para explicártelo en unos términos que lo ponéis. La tecnología... Pues mira, yo no es que sea pesimista, pero como decía Carlos Fuentes, con una poca información no se puede ser optimista. La tecnología no ha entrado en la escuela, las máquinas de escribir no entraron en las escuelas. Mientras yo estudiaba, en la formación de profesores en la España de hace bastantes años, caligrafía, las personas íbamos a academias externas a aprender mecanografía. Cuando se inventó la cámara fotográfica y la proyección óptica de imágenes, se produjo una gran posible revolución. En la mayoría de las escuelas, la cámara fotográfica y las imágenes no han entrado; han entrado por los libros de textos más básicamente. Es decir, no puedo ser muy optimista. Después ya el tipo de convergencia a ayudar a que la gente sepa expresarse en idiomas, pues eso ha sido... Sabíamos hace mucho tiempo que hay que saber inglés para andar por el mundo de hoy, como al principio de siglo había que saber francés y como en la Edad Media, en Europa, había que saber latín. Es decir, quien preconizaba la enseñanza del latín estaba globalizando la expresión. Al Papa lo van a elegir estos días, y lo van a elegir en latín, van a discutir en latín. Es decir, que la tendencia globalizadora ha estado presente en toda la historia. Los contenidos de la globalización y las ocasiones de globalizarse. Por lo demás, a mí me parece estupendo manejar la imagen, manejar otras formas de comunicación porque la escuela está empobrecida en ese sentido. La escuela no se puede hablar.

RT: Usted mencionó y destacó que uno de los aspectos que hay que darle prioridad es el acceso a la educación. Y educación ahí se refiere básicamente [al] acceso a la escuela. A través de la escuela o de instituciones escolares a través de la cual se va a dar ese acceso a la educación en un mundo que se llama

de la información etc., y la información está por todas partes (choreta, como diríamos por ahí). ¿No cabe la posibilidad de que lo que planteó [Iván] Illich hace 30 o 20 años —un mundo desescolarizado— sea el futuro de la educación?

GS: Tú pregunta o planteamiento me sugiere varias cosas distintas. En primer lugar, es cierto que hablamos de educación como escolarización. No es lo mismo la educación que la escolarización, y la declaración universal de los derechos del hombre y de la mujer y de los seres humanos dice que tiene el derecho universal a la educación, no a la escolarización. Se sobreentiende que quien dijo eso estaba pensando en la escolarización, pero hay que destacar la salvedad de que no toda la educación es la escolarización, y que hoy, fuera, se aprende de muchas cosas mucho más que dentro, y fuera a veces no se aprende cosas muy importantes que se aprenden de dentro. Entonces, parece que el mundo exterior no se haya modificado las metas, y [en] el mundo interior tenemos que representar un intento de acercarnos a ello. Se implica muchos problemas en esta perspectiva. La escuela no siempre es educadora. La escuela nace como un instrumento de progreso universal en el siglo XIX y en el XX —y hay países, como he destacado antes, donde no ocurre todavía— y se instala en nuestras mentes como un aparato liberador, como un aparato que nos da cultura para liberarnos. Pero esto la escuela lo ha traducido no siempre muy bien, y la escuela que nace para enseñar a la gente enseña a odiar el saber, a la gente, a las personas. La escuela que dice redimir al ignorante condena a veces al ignorante porque el hecho de que haya educación fuera de la escuela, influencias educativas fuera de la escuela, es un hecho que siempre se ha tenido en cuenta. No todo se reduce a lo que predicaba la iglesia o a lo que predicaba la escolarización. Eso, desde luego, creo que es uno de los aspectos que caracterizan el mundo actual: el pensar que la escuela puede estar dejando de valer para cosas que creíamos que era valiosa porque estamos manteniendo un tipo de comportamiento que no se adecua al mundo moderno. Aprender idiomas, pues eso ya lo hemos dicho, no es una competencia del siglo XXI. Eso es ya el que tiene

idiomas vende, y toda la vida quien ha comprado y vendido más es el que más sabía comunicarse. Las tendencias vienen a lo largo de la historia manifestándose. Ahora tienen unas determinadas connotaciones. Iván Illich decía... Yo he dicho en alguna ocasión —que ahora puede ser verdad— [que] la utopía de Iván Illich yo no la deseo porque fuera no es controlable la educación; dentro es algo controlable. Si la educación tiene que tener un sentido, ha [de] tener que tener una institución que la dirija porque el medio ambiente no va a ser más favorable a los menos capacitados o a los menos pudientes que el otro medio. La escuela es una puesta para todos por igual; no es igual para todos, pero es una puesta para todos por igual. Lo de fuera es el mercado, las fuerzas pudientes, las empresas de comunicación. Y no tengo yo la seguridad de que siempre se comporten como merecería la pena comportarse.

AL: En el futuro, ¿cómo usted visualiza la educación? Tiene un libro que sacó ahora que se titula *Educar con sentido*... En busca del sentido de la educación.

GS: Con el título no quise ser ofensivo, pero le tenía que haber puesto *En busca del sentido común de la educación*, pero le quité lo de común porque parecía que era una especie de... Pues, bueno, un título a un libro se le pone después de haberlo hecho y no explica todo. Tiene algo de literario como los títulos de las películas: “Lo que el viento se llevó”.

AL: Pero es un título hermoso y para mí muy significativo.

GS: Idos con el tiempo, lo que el viento se llevó. Entonces, en los libros —yo lo tengo prohibido— no me gusta ponerles nombres de asignaturas académicas porque eso degrada cualquier intento de mensaje. Si los libros escolares solo llaman la atención a los que están escolarizados, un libro con otra forma de presentación puede llamar a otros públicos. Pero lo hago más por divertirme, que por otra cosa. Yo lo que creo, pienso y compruebo es que hemos perdido el sentido común muchas veces, y en otras muchas no damos valor al sentido que tienen las cosas o al que tendrían las cosas. Pongo un ejemplo: ¿qué es normal: enseñar bien y evaluar poco, o enseñar no se

sabe cómo y evaluar mucho? ¿Qué tiene sentido: evaluar porque hemos aprendido o aprender porque evaluamos? Parece que se haya convertido en todo lo anterior, se han convertido las cosas en sentido maligno. Y, entonces, hemos perdido el sentido de que la evaluación. Por ejemplo, he tomado este ejemplo que estamos explicando en dos capítulos —no quisiera hacer publicidad del libro. La evaluación se practica exhaustivamente, desafortadamente, inhumanamente e ineficazmente, inútilmente. Los niños pasan más tiempo en determinadas circunstancias en aprender para salir bien en las pruebas externas que para [que] el profesor enseñe más en función de cómo va a examinar que en función de lo que debería ser. Y hoy le dices a una persona que no tienes por qué evaluar a todo lo que ocurre en las escuelas y te dicen que eres un utópico, o que eres un imbécil, depende no. Yo solo decir que todas las cosas son evaluables; evaluables, no medibles. No todas las cosas que son evaluables hay por qué evaluarlas. No puede andar por la vida... yo voy al cine y no me preguntan a la salida que haga una evaluación de la película. La puedo ver, pero no me obligan. Y, además de que no todas las cosas son evaluables [y] no hay que evaluarlas, hay cosas que evaluándolas se destruyen. Y hay cosas que evaluándolas se destruyen. Y lo que no podemos hacer es creer que solo es objeto de la educación lo que es evaluable porque la educación trabaja con la intención de modificar las estructuras de las personas, no cambiar las conductas de la noche a la mañana. Es decir, nosotros trabajamos por una mente que ha de conformarse lógicamente, sin prejuicios, con fundamentos razonables, y eso no es asunto de un solo día. Eso es un objetivo que se logra a largo o medio plazo, y que no puedes evaluarlo de momento. Yo puedo saber si un niño puede poner la “b” de burro alta o baja, o vaca, según sea en castellano, pero no puedo evaluar la escritura creadora porque para eso tendría que pasar un tiempo para verlo. Es decir, que la evaluación distorsiona la realidad. Hay un pedagogo español del siglo XIX, Ginés de los Ríos, que dice que evaluamos a los estudiantes porque no los conocemos y cuando lo conozco no necesito evaluarlo. Y los alumnos

me preguntan a veces —“¿Y cómo...?”—, mandándoles que hagan un análisis de un caso o vean a un niño problema y vean cómo funciona en casa, y me dicen: “¿Y qué pruebas aplico?” Las mismas que tu madre te aplica para conocerte a ti. Que no te aplican ningún test y te conoce mejor que el maestro o la maestra. Es decir, conocer a la gente... Yo iba a la escuela, cuando iba a la escuela primaria, mi maestro no me evaluaba; me llevaba bien, me atendía bastante bien, pero las notas las ponía al final del trimestre y no sabías cómo te las había puesto porque nunca te había aplicado una prueba. Y evaluar, además, no es aplicar pruebas; evaluar es valorar, y eso se hace de forma... Podemos nosotros evaluar todos los días sin aplicarle ninguna medida. Podemos tener en cuenta lo que dice el termómetro, pero aun así la temperatura del termómetro dirá temperatura: 20; sensación de frío más de menos temperatura. Es decir, que lo que tú sientes de frío se incorpora como un dato de evaluación de la climatología de un día. Es decir, hasta en una cosa tan aparentemente objetiva, 20 grados no son 20 grados: para ti son 15, para mí es una delicia, porque supone otra cosa diferente. Y al querer evaluarlo todo y hacerlo además con pruebas llamadas objetivas, o de conocimiento, es padecer de una miopía epistémica muy seria. Porque lo nuestro es evaluación. En inglés eso está bien claro: una cosa es el *assessment* y otra cosa es la evaluación. Nosotros en castellano lo hemos juntado en una misma palabra: evaluación. Y evaluación es valorar, no puntuar. Y la valoración que se hace es cualitativa, de un juicio. Yo no opino de ti tres o cuatro: opino que eres más o menos agradable, más o menos colaboradora, pero yo no digo tienes tres en colaboración.

AL: Exacto.

RT: Hay agencias poderosas —y usted las menciono al principio— que insisten en el principio de *accountability*, de la evaluación. Aquí en Puerto Rico tenemos al gobierno federal con la ley *No Child Left Behind*, que nos obliga a darles unas pruebas, atosigar con pruebas a los estudiantes. ¿Qué usted le recomendaría, en términos de estrategias ante esos poderosos intereses que existen: de compañías de tests, etc. ¿Qué

estrategias le recomendaría a un profesor para poder lidiar con esa situación? Que obviamente no va a poder transformar inmediatamente; implicaría un cambio en términos de la estructura de poder.

- AL: Inclusive, el énfasis tan grande que esas pruebas tienen en como marca la escuela entre plan de mejoramiento o una escuela que no está en plan de mejoramiento, porque en Puerto Rico prácticamente el 90% de las escuelas está en plan de mejoramiento, lo que quiere decir que esas escuelas y los estudiantes no sacan unos puntajes que son vistos como buenos, sino, por el contrario: deficientes.
- GS: Como estoy en un país democrático, creo que no tendré problema por lo que voy a decir. Yo le pondría... Tengo una canción que en España se aprecia mucho, que se titula “Resistiré”. Y lo primero que debería hacerse es poder resistir porque es una cuestión discutible. Entonces, no puede haber un gobierno que se empece en llevar una cosa acabo que es discutible, [que de] esto opina la gente de distinta manera. Los gobiernos no tendrían por qué entrar en el cosmos de la educación, sino regular los parámetros generales de su funcionamiento para que sea igual aquí que en la otra esquina de Puerto Rico, o se parezca a los estados norteamericanos en determinados mínimos. Es decir, los gobiernos, creo que deben intervenir. Yo no soy del radicalismo que dice que la escuela hay que inventarla todos los días porque hay problemas de igualdad entre zonas, regiones, y hay que asegurar unos mínimos. Hay que asegurar que todo el mundo conozca el inglés aquí y el castellano porque es un mundo de doble lengua. Es decir, hay que asegurar eso. Ahora, decirle como tiene que enseñar la lección de inglés o la lección del castellano o la de matemáticas, eso ya es inmiscuirse en un territorio que no es propio. Y no es propio porque la administración de justicia no hace eso al gobierno: deja que los jueces valoren. No es lo que ocurre en medicina, donde al médico no le dicen —en mi caso, el Ministerio de Sanidad, en vuestro caso no sé cómo se le llamará— pero los médicos no curan de acuerdo con lo que dice la administración de la salud. Lo que sí hace la administración es garantizar las

camas, la asistencia de vida, pero no se inmiscuye en territorios, digamos, en términos con cuidados técnicos porque nada es puramente técnico. Entonces, ¿qué hacer? Pues darle razones a quien gobierna para que considere que por este camino no va a mejorar. A ustedes, vosotros contáis con un contexto especialmente duro porque los Estados Unidos se han distinguido en la historia por implantar el sistema de evaluación de pruebas y de tests. Es un poco la locura de la “cuantofrenia” que reinó en los años durante el siglo XX en general. Y aquí están los pioneros de la medición de la inteligencia, están los pioneros —junto con algunos europeos— creadores de las pruebas objetivas, están los análisis de [Charles] Spearman de la inteligencia en base de números de test, está toda la psicología psicométrica con una tradición fortísima en Estados Unidos. Hasta que han tomado corrientes europeas de tipo de Piaget, Vygotski, que no las mencionaban antes. Y ahora en Europa hay un equilibrio entre el empirismo y otras orientaciones epistémicas. Es que aquí intervienen varios factores: el que cree que el aprendizaje se demuestra en unas pruebas de lápiz y papel, y no se lo manda ningún gobierno; eso se lo inventa él o se lo ha dicho un psicólogo, un pedagogo, o dice que lo que no se palpa no vale. Me decía a mí una compañera, participando en un órgano de control de la investigación en España, me decía: “Mira, es que lo que no se mide no existe”. Y yo decía: “Pues ya me dirás cómo vas de amor, cómo va de amores cuantificando lo que hiciste.” Es decir, vale más la prueba... En una familia, ¿vale más la prueba que aplicara hipotéticamente un padre a un hijo, una madre a un hijo, o vale más la nota del test? A mí una vez cuando era estudiante me sacaron subnormal, salí subnormal en unos tests. Menos mal que la profesora no creía porque ya nos decían cuando yo estudiaba profesorado: si tienes duda entre la nota y lo que crees que vale el alumno, fíate de lo que vale el alumno y no te fíes de la nota. Es decir, hay muchas creencias que se agolpan en este núcleo. No es el malo la administración o el nefasto administrador —que puede haberlo—, sino el débil profesorado que es víctima de las sacristías distintas que gobiernan la fe en

el conocimiento de la ciencia. Si yo creo que el único conocimiento es válido es el que es demostrable en pruebas de papel y lápiz —porque me podría poner a demostrar cómo va en la vida, como hace determinadas cosas, pero no son en papel y lápiz— el papel y lápiz solo da lugar a un tipo de pruebas. Y esto es muy evidente en los trabajos de la OECD: se evalúa —dicen— la lengua, pero evalúan la lectura; no evalúan la escritura porque la escritura es inevaluable por procedimiento de papel y lápiz. Sería evaluable, pero no sería corregible porque habría que corregirla. Valorar si es “b” o “v” en una palabra es fácil, pero cómo el niño se expresa, o la niña cómo se expresa, pues eso es muy complicado. Se expresa de una manera o de otra, con más sutileza, con mayor riqueza de lenguaje, utiliza más las adverbiales, que son las subordinadas, que son formas de pensamiento más complejo, y eso no se puede hacer pruebas masivas de millones de pruebas a lo largo del año. Tienen que ser pruebas de papel y lápiz, evaluables mecánicamente y traducidas en un número. Yo con un número no entiendo a los alumnos. Sé que tienen un número, pero no sé lo que hay detrás de un cuatro y lo que hay detrás de un siete. Entonces, si los pedagogos creen o los psicólogos creemos eso, reforzamos que el poder actúe a través de eso. Yo siempre digo que las reformas tienen un tonto útil que proporciona el lenguaje como coartada y en términos de estos factores. Después, es que los gobiernos se han dedicado ahora, últimamente, en lugar de dar, empiezan a decir que lo importante son los resultados, no lo que se ingresa. Y claro, eso es una forma bonita de retirarse de la política porque dicen: “Yo no tengo que con que lo hay en el terreno. Yo lo evaluo y lo gradúo.” Pero, ¿usted para qué está? ¿Para graduar o para resolver problemas? Y los políticos empiezan a plantear las pruebas como una especie de dogma que técnicamente tienen sus inconvenientes como lo he dicho. En el libro hay un capítulo dedicado a esa nueva forma de literatura que le llamo, que son los informes de investigación de estos organismos internacionales. [...] Lo que opina Piaget, lo que opina Vygotski, lo que opina Spearman, o Brunner, por ejemplo, que es un

santo del pensamiento norteamericano, mucho más sensato que la realidad de las prácticas educativas porque la educación es cultura.

RT: Algo así como Dewey, que no es un santo, pero tampoco le hacen mucho caso.

GS: Que es padre de la pedagogía progresista norteamericana. Que a mí siempre, en España, es un bestseller su libro *La Democracia y educación*. Y su libro *Experiencia y educación* marca un camino de que solo merece el aprendizaje aquello que se experimenta. Pero se experimenta si puede incorporarlo a la forma de ser, a los poderes, no a que demuestre en un papel. Entonces estos aprendizajes son superficiales, muy poco efectivos, muy pocos duraderos, pero fáciles de controlar. La señora [Diane] Ravitch ha publicado un libro que traducido al castellano sería “Vida y muerte de la grandeza del sistema educativo norteamericano”, y dice que los males han sido las pruebas y el *accountability*, y que por ese camino no nos planteamos a otros problemas nada más que a los que nos dicen que hay que plantear. En los años 80 nos decían que había que redactar, según los pedagogos norteamericanos, también las competencias en términos de objetivos, y desde [Benjamin] Bloom, con su taxonomía de objetivos, Gagné con su teoría psicológica, fundamentaron aquello que en España fue una locura. El libro de Benjamín Bloom, *La taxonomía de objetivos [de la educación]*, se lo encargó la Asociación Norteamericana de Supervisión Educativa —si no me equivoco— para elaborar pruebas de examen, para que las pruebas de examen no fueran tan memorísticas, de puntuar sí o no, arriba o abajo, correcto o incorrecto, sino para que hubiera otro tipo de pruebas. Pero, sin embargo, se interpretó, no como una rejilla para examinar, sino como una rejilla para enseñar. Y, entonces, la gente se volvía loca distinguiendo lo que era una actividad de un objetivo. Y ahora se vuelve loca diciendo la diferencia entre una competencia, un objetivo y un contenido. Un triplete mucho más complicado de hacer.

- RT: Interesantemente, por poco coinciden usted con Diane Ravitch aquí porque era una de las personas que teníamos pensado en invitarla para que participara en el Congreso.
- GS: Y su libro nos ha interesado mucho porque es la deslegitimación de quien ha estado en la sartén viendo al final, después de su experiencia, y dice: “Pues esto no...” Pero eso no hace falta esperar a la señora Ravitch.
- RT: Ella ha estado vinculada a los gobiernos más conservadores en Estados Unidos.
- AL: Bueno para un poco ir terminando. Mientras lo escuchaba pensaba: bueno, y si a usted le dieran la posibilidad de transformar la Facultad de Educación que forma a los maestros, ¿qué cambio usted le haría a ese programa? ¿Qué serían cosas esenciales que debemos considerar para mover al magisterio hacia una posición más humana, más con sentido?
- GS: Si me ofrecieran esa posibilidad, lo primero que haría sería rechazarla porque ser redentor es un oficio muy complicado. ¿Cómo mejorar la formación del profesorado o la figura del profesorado? Pues es muy sencillo, muy difícil y a veces imposible, pero es muy sencillo decirlo. Primero tenemos que tener [al] profesor escultor. Decía aquel informe que se publicó aquí, “El futuro de la educación”, de Phillip Coombs —en el año 75 se tradujo en castellano; el original debía ser un par de años, no más, antes—, decía que, mientras no pongamos en el sistema para desarrollarlo a los mejores productos de ese sistema, no habremos resuelto el problema de la calidad de la enseñanza. Dicho en otros términos, mientras no metamos a los mejores en la formación de profesorado y en el profesorado no tendremos oportunidades de verlo mejorar. Entonces, yo primero haría una política de selección del profesorado muy fuerte. Y esto significa ahora con el tema de los rendimientos y de los rankings y todas las bagatelas estas —se habla de Noruega como un ejemplo de eficacia y de sistema educativo ejemplar—, pues el profesorado entra después de haber pasado un proceso de selección de tres pruebas —conocimientos generales, entrevista de actitud y después una prueba de conocimientos— entrevista

uno a uno de los que entran al sistema. Hay que mejorar la base. Pero, de paso, habrá que mejorar la base de los formadores de profesorado porque si no será desbordada. Esto es más complicado ya porque hay que remover estructuras, pero se pueden hacer caminos. Se puede hacer camino, andando, caminando. Un maestro, o una maestra, tiene que ser una persona culta; si no, no puede transmitir el saber, ni amarlo, ni transmitir el amor al saber. Y eso es fácil de lograr porque es una pura selección. Después, hay que formarlo con un componente, supuesto que tiene una base cultural, habrá que enseñarle que las bases culturales son necesarias, pero no suficientes para hacer que un sujeto débil, pequeño e inmaduro aprenda. Y después habrá que pagarle medianamente bien para que esté satisfecho y no quiera irse de la profesión, como ocurre en algunos estados de Estados Unidos, que importan profesorado español porque no hay para dar en las zonas bilingües. Donde el castellano es fuerte, no hay profesorado. Y el profesorado no está bien pagado. Y en los últimos decenios ha descendido el valor adquisitivo en todo el mundo, de los profesores, y en España. Y después les pondría una formación teórico-práctica, práctico-teórica, de que vean la práctica, de que analicen la práctica, de que discutan la práctica, de que critiquen negativamente la práctica. Y, después, lo que habría que hacer es proporcionarles una visión de las buenas prácticas, de las prácticas ejemplares. Creo que la profesión docente no tiene que inventar nada nuevo, sino lo que tiene que hacer es recoger inventos, porque la pedagogía no puede inventar la práctica. La práctica la hacen los prácticos. Y los pedagogos sí somos prácticos. Pero, yo sabiendo, leyendo un libro en busca del sentido de la educación, le cambiaré las ideas, pero yo no cambio las prácticas. Para cambiar las prácticas, hay que ir a la práctica, mojarse y ensayar. La teoría la puedo tener clara, pero la práctica siempre es un problema de ensayo. Y no sé qué más haría, pero no me daría tiempo para hacer la primera cosa porque me echaría...

RT: La más difícil de todas, porque yo creo que las otras son manejables, [sería] pagarle bien al profesor. No sé cómo es

la situación en España pero aquí el maestro lo que se le paga es una miseria.

GS: Relativamente mejor que aquí. Porque ahora está la cosa muy fastidiada y está deteriorándose el sistema, a mí me han descontado el 15%. La crisis ha hecho una mella muy fuerte. Los recortes presupuestarios afectan principalmente a educación y a sanidad porque es un gobierno conservador que quiere privatizar eso, y lo mejor antes de privatizarlo es deteriorarlo para venderlo rápido por poco precio. Esto entra dentro de lo que podríamos llamar la dignificación de la función docente. Las encuestas que tenemos de mi contexto español dice que las familias, según el Centro de Investigaciones Sociológicas, las familias aprecian mucho la profesión docente, pero no recomendarían nunca que la hicieran sus hijos. Es decir, que somos una figura un tanto mística, pero después, efectivamente, no se traduce ni en prestigio social, ni en privilegios de algún tipo, ni en remuneración. También, es verdad que no han sido los más titulados, los más altamente titulados del sistema, porque han tenido formación más baja que los médicos, por ejemplo. Pero hay otros que tienen menos conocimiento y tienen muchos más medios. Pero entraría dentro de la dignificación social. [En] países como España, el maestro no tiene... nadie se pone, como yo digo, en la puerta de la casa un cartelito de bronce que dice —psicólogo, sí— pero luego verás que no pongan uno de “maestro de primaria”. Ni nadie lleva tarjetas de visita diciendo “yo soy maestro de primaria”. Es una profesión... bueno, es que nosotros, como suelo yo suelo decir, nosotros procedemos de la esclavitud. El pedagogo era un esclavo en la Roma antigua. Era un esclavo que cuidaba la infancia. El pedagogo era el que acompañaba al niño a la palestra.

RT: Hay lugares en donde la situación es distinta. Mencionó a Noruega, Finlandia entiendo también que se prepara un maestro culto. Además, se le paga relativamente bien en términos de compararlas con otras profesiones, entiendo yo.

GS: Sí claro, el estatus económico es básico, no para tener dignidad y para tener... Hay países en América Latina que hay un estudio de las maestras argentinas detectando las carencias de calcio que repercuten en el deterioro de la salud muy visible para la docencia. Hay problemas de alimentación en los maestros, hay problemas de persecuciones, hay problemas de encarcelamiento de profesores, hay falta de libertad en el principio de libertad de cátedra. Es decir, somos una profesión controlada porque es muy peligrosa, a la vez que muy potente. Entonces, todo el mundo está encima para imponer su ideología. Y nosotros tenemos muy poca reacción; el magisterio tiene muy poca reacción ante esa situación. A un médico no le dicen lo que tiene que hacer, y a un profesor se lo dicen y se lo cree. La gente tiene que empezar a pensar que... Yo tengo un punto de vista un poco anarco en este sentido: yo creo que las leyes obligan a mucho, pero a veces, y en muchas ocasiones, permiten un amplio margen de actividad. Y todo lo que no está prohibido está permitido. Y aunque nos prohíben muchas cosas, el cambio de actitud no depende del ministro de la gobernación ni del de educación. El cambio de actitud ante los alumnos es una cuestión personal que hay que controlar, que hay que educar, que hay que concienciar porque maltratar a un niño no lo obliga, no lo hace la administración. La administración lo que debe hacer es vigilar ese tipo de conducta, en lugar de vigilar si objetivo y la competencia 33 coincide con el objetivo 27.

AL: Pues ha sido un placer. ¿Alguna otra cosa que usted quiera dejarle de mensaje al profesorado?

GS: Darles ánimo y que piensen que el camino no ha empezado ahora, que lleva muchos siglos, y que cada siglo, cada tiempo tiene su penitencia, y que las dificultades se pueden resolver. Y hay ciertas cosas que si fuera pertinente le pondría ahora la canción del dúo dinámico “Resistiré”.

AL: Gracias.